

# Acceso a la educación para todos

Helen Pinnock y Marian Hodgkin

**A pesar de los problemas y barreras para los estudiantes desplazados con discapacidad y de la evidente necesidad de recursos humanos y financieros, la educación inclusiva en contextos de crisis es posible.**

Según el Consorcio Internacional de Discapacidad y Desarrollo, en momentos de emergencia y desplazamiento los niños con discapacidad están expuestos en mayor medida a los riesgos de ser separados de sus familias, no poder escapar de los peligros, no encontrar caminos seguros o identificar a sus familias. Los niños y jóvenes que antes tenían acceso a servicios de asistencia o que disponían de dispositivos de ayuda o apoyos para la movilidad pueden perderlos durante el desplazamiento, lo que reduce aún más su capacidad para desenvolverse solos y su independencia.

La educación puede desempeñar un papel protector durante las emergencias informando sobre cómo salvar la vida, así como proporcionando un espacio seguro para los niños y los jóvenes donde puedan recibir cuidados y ayuda de adultos responsables.

Se ha reconocido la necesidad de ofrecer servicios inclusivos desde el principio, así como orientación para proporcionarlos. Mediante un proceso de consenso acerca de en qué debería consistir dicha orientación, el manual de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE, por sus siglas en inglés) - *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*<sup>2</sup> - ofrece orientación sobre la educación integral en contextos de crisis y posteriores, además de un marco común para el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación, para la lucha por los derechos y la formulación de políticas. Las Normas mínimas de la INEE constituyen un complemento oficial del manual Carta Humanitaria y Normas mínimas de respuesta Humanitaria en casos de desastre<sup>3</sup> del Proyecto Esfera y han sido actualizadas recientemente. La inclusión es, en la actualidad, una cuestión clave que aparece resaltada a lo largo del Manual de la INEE.

Aunque es importante disponer de normativa estándar clara para que los gobiernos y agencias humanitarias se responsabilicen, es necesario dar una serie de pasos para hacerlas realidad. Una de las barreras para progresar en cuestiones de protección y en la inclusión

de las personas con discapacidad en la respuesta de emergencia es el temor de que esto último es “demasiado complicado” en una situación de crisis y, por tanto, no se lleva a cabo ninguna acción. Es importante aclarar que comprometerse con la inclusión no consiste en pedir lo imposible, ni en alcanzar objetivos poco realistas, sino en tener en cuenta los principios de inclusión para mantener al corriente todo el trabajo, preguntándonos quién está excluido de la enseñanza y la participación en la actualidad y qué podemos hacer todos nosotros para mejorar esta situación.

## Desafiar actitudes y romper barreras

Cuando examinamos los problemas para garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación en situaciones de crisis, es importante considerar las barreras que tienen que ver con la actitud y el entorno, así como la oferta y la demanda.

Cuando las comunidades se desplazan las instalaciones escolares pueden ser menos accesibles y el trayecto a la escuela puede ser más largo y peligroso -o simplemente menos familiar- lo que significa que es más probable que los niños con discapacidad se queden en casa. A menudo, a los niños o jóvenes con discapacidad les afecta enormemente encontrar escuelas dañadas o simplemente sin un buen mantenimiento, ya que puede que el acceso a las aulas sea complicado, que no haya asientos adecuados o que los aseos no sean accesibles, lo cual puede resultar especialmente problemático para las chicas. En algunos casos, los maestros no aceptan a alumnos con discapacidad en la clase si los consideran una carga, perjudiciales o incapaces de aprender. Algunos maestros reconocen que necesitarían formación específica para ayudar a los niños con discapacidad.

Cuando las familias no pueden pagar las tasas de la escuela o comprar los materiales necesarios, dan prioridad a los hijos sin discapacidad. Algunos niños con discapacidad tienen más posibilidades de quedarse en casa, probablemente incluso escondidos de los extraños y, por tanto, tienen menos posibilidades de ir

“Hago un llamado a todas aquellas madres que tengan niños con cualquier discapacidad a que le den la oportunidad. El conocimiento los hace libres, son niños, la palabra lo dice “discapacidad”, es decir, que tienen capacidad para muchas cosas y limitantes para otras; sin embargo, el límite no lo ponemos nosotras como madres, son ellos quienes deciden hasta donde llegar”.

(Roxana, madre de Miguel un niño venezolano de 12 años, quien padece de discapacidad motora en miembros inferiores (paraplejía) y siempre ha asistido a una escuela regular.)<sup>1</sup>

a la escuela. Es posible que las familias tengan la sensación de que sus hijos con discapacidad no van a poder triunfar en una escuela convencional.

Los contextos varían enormemente y los actores humanitarios deberían trabajar duro para evitar suposiciones. Por ejemplo, los estudios realizados sobre las personas con discapacidad desplazadas a causa de un conflicto en Mozambique hallaron que durante la crisis existía un gran apoyo para la inclusión por parte de la comunidad. Muchas familias que se exiliaban recorrían largas distancias llevando consigo a personas con discapacidad a pesar de que, como resultado, corrían mayores peligros y el camino se hacía más duro.

Las evaluaciones de las necesidades humanitarias deberían hacer siempre a los agentes humanitarios implicados preguntas sencillas centradas en la inclusión, como por ejemplo: “¿Quién estaba más excluido de la educación antes de la situación de emergencia?”, “¿Quién es excluido en mayor medida actualmente y por qué?” y “¿Cuáles son las mejores cifras estimadas de personas afectadas?” Los asesores deberían responder siempre a preguntas sencillas sobre la situación de las personas con discapacidad y, si es posible, hablar con ellas y con las organizaciones que las apoyan.

Los encargados de planificar y presupuestar deberían reconocer que habrá cierto número de personas con discapacidad (de otra manera excluidas) que necesitarán que se eliminen ciertas barreras para emplear los servicios. Si los presupuestos han de establecerse antes de

confirmar la mayoría de las necesidades de las personas marginadas, deberían de contener una línea flexible de “inclusión”. La estimación mínima de que un 10% de la población objetivo puede que ya contara con alguna discapacidad antes de la crisis, debería utilizarse para sufragar la ayuda para el acceso a los servicios por parte de las personas con discapacidad.

Tras la evaluación inicial, las intervenciones de emergencia deberían calcular el tiempo necesario para garantizar una información más precisa sobre los problemas a los que se enfrentan las personas excluidas y desarrollar entonces las intervenciones apropiadas. En 2005 en Pakistán, tras los desplazamientos generalizados provocados por el terremoto de Cachemira, Save the Children Suecia creó consejos educativos comunitarios vinculados a escuelas rehabilitadas. Cada consejo escolar incluía al menos dos niños, quienes informaban de quién no estaba en la escuela y por qué creían que esos niños habían faltado. Los consejos escolares descubrieron que las jóvenes y los niños con discapacidad solían quedarse en casa porque sus familias consideraban que no era seguro para ellos ir a la escuela, o bien que los niños no se iban a beneficiar de la educación. A las comunidades les preocupaban las nuevas rutas a la escuela, que solían atravesar territorios peligrosos. Los padres de los niños con discapacidad temían que sus hijos sufrieran heridas graves o se perdieran. Sin una investigación sin prejuicios, semejante reticencia a enviar a la escuela a los niños con discapacidad se podría haber interpretado como una muestra del tradicional rechazo a la inclusión, más que como un hecho derivado de preocupaciones a nivel práctico. Una vez que se hubo identificado a los niños, el consejo escolar comunitario desarrolló planes para facilitarles que asistieran a la escuela y tuvieran una experiencia positiva una vez allí.<sup>4</sup>

Cuando se han detectado las barreras para la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad, los profesionales de la educación pueden trabajar con las comunidades y los gobiernos locales para explotar las oportunidades que presenta la situación de emergencia y favorecer el abandono de las prácticas y actitudes excluyentes:

- Cuando se desarrolle una campaña de vuelta a la escuela con la comunidad local, cabe hacer énfasis en que todos los niños tienen el mismo derecho a la educación y que enviar a los niños a la escuela es conveniente y seguro.

- Organizar turnos entre los adultos para acompañar a los niños a la escuela, en especial para ayudar a los que tienen movilidad reducida.
- Trabajar con las organizaciones de personas con discapacidad y con los padres para localizar las razones por las que las familias se resisten a dar educación a sus hijos y hacer que se comprometan a trabajar con los maestros en temas de discriminación o, incluso, ayudar en el aula cuando sea apropiado.
- Al (re)construir las instalaciones escolares, considerar cómo crear edificios inclusivos con rampas, más luz natural y ventilación y paredes blancas que ayuden a los niños a ver mejor.
- Incorporar mensajes educativos inclusivos en la formación del profesorado (que a menudo será planificada como parte de una repuesta educativa de emergencia) y aconsejar a profesores y voluntarios sobre cómo gestionar diversas clases mediante la colocación en los asientos, sistemas de compañerismo o mediante el desarrollo de materiales inclusivos de enseñanza y aprendizaje a bajo precio.<sup>5</sup>
- Destacar las acciones inclusivas que el profesorado, los programas educativos y la comunidad ya estén realizando para fomentar el deseo de mejora.

El entorno de aprendizaje en contextos de desplazamiento no suele ser ideal para nadie, independientemente de que se padezca o no alguna discapacidad. Invertir esfuerzos en mejorar la accesibilidad de las aulas, garantizar la seguridad en el trayecto a la escuela y proporcionar al profesorado técnicas de enseñanza inclusiva y apoyo puede mejorar la educación recibida por cada estudiante; crear un ambiente más agradable para enseñar obtiene como resultado comunidades más inclusivas y participativas.

### Conclusión y recomendaciones

La educación en situaciones de emergencia sigue siendo un sector humanitario relativamente nuevo, por lo que las estructuras, capacidades y herramientas todavía se están desarrollando. Es por eso que disponemos de oportunidades para encontrar modos de trabajar que garanticen la búsqueda e inclusión en la respuesta de emergencia a aquellos que se encuentran actualmente excluidos:

- Desmitificar la educación inclusiva para quienes trabajan en situaciones de

emergencia, y motivar al profesorado, personal, oficiales y voluntarios con la idea de que trabajar para conseguir una educación inclusiva es algo a lo que todos podemos contribuir.

- Realizar evaluaciones, diseños de programa, prácticas estándar de seguimiento y evaluación inclusivos, desafiando a la situación de invisibilidad de los colectivos con discapacidad u otros, y de los niños y jóvenes marginados.
- Animar a los donantes a que ofrezcan líneas de fondos destinadas al trabajo con los más excluidos, reconociendo que los costes por beneficiario podrían ser mayores.
- Exigir a las agencias que informen sobre la inclusión (tanto sobre los aspectos positivos como los negativos). La experiencia de la INEE es que los esfuerzos en educación inclusiva suelen estar documentados pero las agencias son comprensiblemente reacias a registrar a quienes no consiguieron llegar. Identificar y reconocer los defectos ayuda a los demás a aprender y constituye un paso importante para otorgar a las personas excluidas la visibilidad suficiente si alguna vez van a experimentar la inclusión.

El Equipo de Trabajo de Educación Inclusiva y Discapacidad de la INEE incluye a representantes de varias agencias de la ONU, de ONG nacionales e internacionales y a académicos. El equipo apoya la membresía de la INEE y el trabajo del Cluster de Educación para mejorar los sistemas de gestión de la información, la capacidad de construcción y la orientación técnica disponible para aquellos que ofrecen educación a estudiantes con discapacidad afectados por situaciones de desplazamiento y de crisis. Si desea ampliar la información o inscribirse, puede ponerse en contacto con las autoras de este artículo a través del correo electrónico.

Helen Pinnock ([h.pinnock@savethechildren.org.uk](mailto:h.pinnock@savethechildren.org.uk)) es asesora educativa en Save the Children Reino Unido y se reúne con el Grupo de Trabajo de Educación Inclusiva y Discapacidad de la INEE. Marian Hodgkin ([marian@ineesite.org](mailto:marian@ineesite.org)) es coordinadora de Servicios de Redes de la INEE (<http://www.ineesite.org/inclusion/>).

1. Cita ofrecida por World Vision en la *Guía de bolsillo para la educación inclusiva* de la INEE 2009, disponible en: <http://tinyurl.com/INEE-Guide-Sp>

2. Disponible en: <http://tinyurl.com/INEE-Normas-Sp>. Si desea una copia impresa gratuita, dirijase a: [mvillarroel@scsur.org](mailto:mvillarroel@scsur.org)

3. Disponible en: <http://www.sphereproject.org/index.php?lang=spanish>

4. Estudio de investigación de la *Guía de bolsillo para una educación inclusiva* de la INEE, 2009, pág. 14.

5. Esté pendiente de la próxima aparición de la *Guía de bolsillo para ayudar al aprendizaje de las personas con discapacidad* de la INEE.